

## KSZTAŁCENIE STUDENTÓW ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ – BARIERY I SZANSE

### Wprowadzenie

Problem trudności w uczeniu się poddawany jest analizie już od wielu lat. Coraz więcej wiemy o naturze tego zagadnienia, etiologii i symptomatologii. Wiążą się one, jak pisze B. Kaja, z:

„rozumieniem, przetwarzaniem, zapamiętywaniem, przypominaniem i przekazywaniem informacji i powodują, że osiągnięcia szkolne ucznia nie są zgodne z wymaganiami”<sup>1</sup>.

W badaniach klinicznych tych osób stwierdza się dysharmonie rozwojowe lub – jak mówią J.S. Turner i D.B. Helms –

„«wzorzec nierównych» zdolności. Mogą one być przyczyną różnego rodzaju trudności w uczeniu się, wśród których wymienia się, takie jak: dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia, deficyt językowy, deficyt słuchowy, deficyt organizacji przestrzennej, deficyt pamięciowy, deficyt uwagi w powiązaniu z nadrucliwością, deficyt zdolności społecznych”<sup>2</sup>.

Osoby z trudnościami w uczeniu się potrzebują w tym procesie, jak stwierdza Warnock Report<sup>3</sup>, szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom i ograniczeniom; specjalnego programu i odrębnego tempa jego realizacji, specyficznych metod oraz nauczyciela z odpowiednim przygotowaniem. Powyższy raport, powstały w 1978 roku, sygnalizuje, że około 20% populacji uczniów to dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Children with Special Educational Needs*). Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” dotyczy potrzeb zarówno uczniów wybitnie zdolnych, jak i dzieci z trudnościami w uczeniu się/z zaburzeniami uczenia się (*Learning Difficulties/Disabilities; Learning Disorders*)<sup>4</sup> (wykres 1).

---

<sup>1</sup> B. Kaja, *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, Bydgoszcz 2001, s. 74.

<sup>2</sup> Tamże, s. 75.

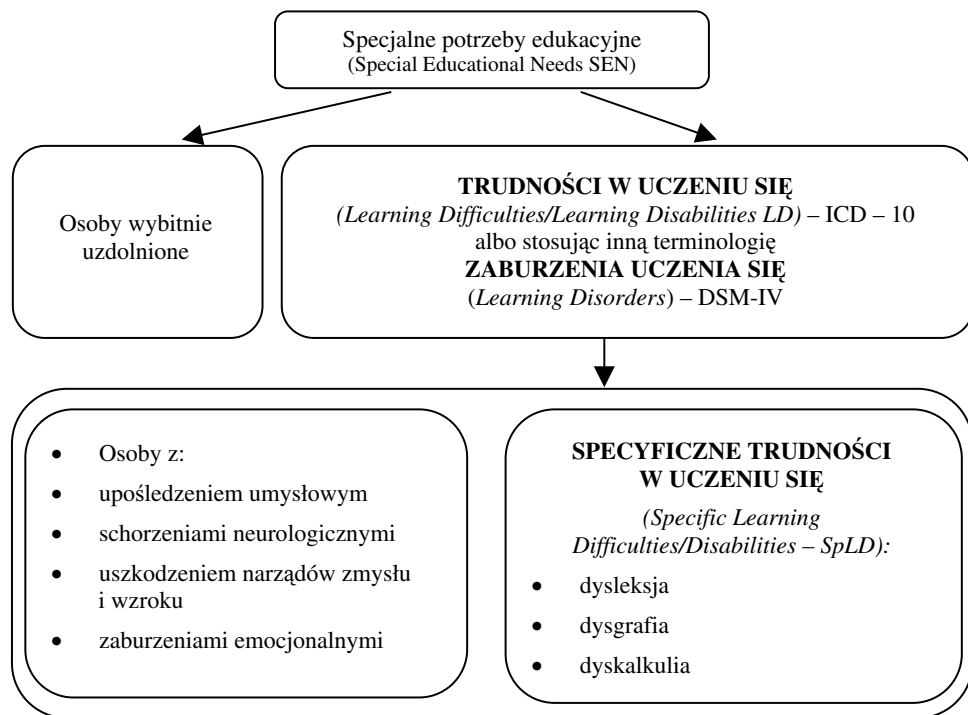
<sup>3</sup> Raport pt.: *Edukacja dzieci upośledzonych* zwany Warnock Report – to raport o stanie opieki i edukacji dzieci, których rozwój odbiega od normy. Dokument ten proponował bardziej elastyczne i szersze rozumienie pedagogiki specjalnej. Za: M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisanii w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, „Logopedia” 2000, t. 28, s. 154.

<sup>4</sup> C.K. Leong, *Children with Reading Disabilities*, Amsterdam 1987.

Statystyki przedstawione w raporcie szacują, iż jedno dziecko na sześcioro – stale, a jedno dziecko na pięcioro – co pewien czas, w swojej karierze szkolnej potrzebuje specjalnej/specjalistycznej pomocy<sup>5</sup>.

Wykres 1

Specjalne potrzeby edukacyjne – podział grup. Opracowanie własne



## 1. Specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja rozwojowa

W znanym w światowej literaturze przedmiotu dokumencie – Public Law 94–142, obowiązującym od 1977 roku w oświacie Stanów Zjednoczonych, zdefiniowano **specyficzne trudności w uczeniu się** jako:

„zaburzenia jednego lub więcej podstawowych procesów psychicznych, dotyczących rozumienia lub używania mowy ustnej lub pisemnej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, czynności pisania (*writing*), stosowania poprawnej pisowni (*spelling*) lub liczenia (*mathematical calculation*)”<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> M. Bogdanowicz, *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 5, s. 259.

<sup>6</sup> „Federal Register”, December 29, 1977, p. 65083, 121a.5 – cyt za: M. Bogdanowicz, *Specyficzne...*, dz. cyt., s. 155.

Uczniów z dysleksją zalicza się do grupy **uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się** (Leong 1987, Sattler, za: M. Bogdanowicz, 2000b, s. 818). Uczniowie ci wykazują poziom inteligencji w normie, brak wad zmysłów i uszkodzeń narządów wzroku, nie są zaniedbani środowiskowo i dydaktycznie.

Światowa Federacja Neurologów w 1968 roku w Dallas (USA) przyjęła jako obowiązującą następującą definicję dysleksji:

„Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych, co często uwarunkowane jest konstytucjonalnie” (Critcheley, 1978, s. 7).

Dysleksja jest zaburzeniem, ponieważ uczniowie z dużym natężeniem tej cechy mają szczególne trudności w uczeniu się i korzystaniu ze słowa drukowanego. Bez odpowiednich ułatwień i pomocy są wykluczeni z pełnego uczestnictwa w kształceniu i zatrudnieniu oraz efektywnego dostępu do informacji<sup>7</sup>.

Międzynarodowe Badania Czytania i Pisania u Osób Dorosłych (*International Adult Literacy Study*, 1994) podkreślają:

„[...] umiejętność czytania i pisania jest mocno związana z szansami na sukces ekonomiczny i pomyślność. Ma ona także wpływ, *inter alia*, na stabilność zatrudnienia, zasięg bezrobocia i dochody”<sup>8</sup>.

## 2. Sytuacja studentów z dysleksją w edukacji akademickiej

Narastające możliwości rozpoznania dysleksji, poprawa systemu kształcenia osób z dysleksją oraz pomoc w pokonywaniu barier, jakimi są egzaminy na wyższe uczelnie, sprawiły, że studenci dyslektyczni stanowią obecnie około 0,5% populacji młodzieży studiującej w Anglii i są najliczniejszą grupą osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>9</sup>.

Półowa funduszy przeznaczonych na pomoc studentom niepełnosprawnym w tym kraju trafia do młodzieży dyslektycznej. Wszystkie brytyjskie instytucje związane ze szkolnictwem wyższym zapewniają stosowną pomoc studiującym dyslektykom.

Organizowana w 1996 roku przez Uniwersytet Huddersfielda w Anglii konferencja na temat: „Dysleksja w szkole wyższej” (*Dyslexia in Higher Education*) pokazała żywe zainteresowanie tym zagadnieniem w kontekście kształcenia wyższego.

Treść poruszanych wystąpień oscylowała wokół problemu organizacji efektywnej pomocy dla studiujących osób z dysleksją. Najistotniejsze kwestie tam poruszane obejmowały następujące zagadnienia:

---

<sup>7</sup> H.A. Salyes, *Dysleksja i inne zaburzenia uczenia w Europie*, [w:] A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004, s. 292.

<sup>8</sup> Tamże, s. 292–293.

<sup>9</sup> B. Wszeborowska-Lipińska, *Konferencja na temat: Dysleksja w szkole wyższej (Dyslexia in Higher Education)*, University of Huddersfield, Anglia 24 stycznia 1996, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 4.

- Chris Singleton przedstawił przyczyny gwałtownego wzrostu liczby studiujących dyslektyków oraz wpływ *Disability Discrimination Act 1994* na zinstytucjonalizowaną pomoc dla studiujących dyslektyków.
- Sophie Corlett – przedstawicielka *The National Bureau for Students with Disabilities* – przedstawiła raport opracowany przez *Higher Education Funding Council for England* na temat dysleksji jako przyczyny powodującej upośledzenie kształcenia w ramach istniejących obecnie form szkolnictwa wyższego w Anglii.
- Postulowano określenie praw studentów dyslektycznych podczas egzaminów i możliwości pozyskania funduszy rządowych na zakup środków audiowizualnych i sprzętu komputerowego.
- Podkreślano, że efektywne kształcenie dyslektyków zależne jest od wykorzystania przez prowadzących zajęcia różnych strategii i stylów uczenia się oraz zastosowania najnowszych zdobyczy techniki.

Obecnie każda uczelnia dostosowuje procedury diagnostyczne i terapeutyczne, opierając się na dokumencie: *National Working Party on Dyslexia in Higher Education*<sup>10</sup>.

Podobnie zaczęła się poprawiać sytuacja studentów dyslektycznych w Islandii, gdzie obecnie jest 8 wyższych uczelni. Część uczelni posiada specjalne programy pomocy studentom z dysleksją, upośledzeniem i problemami psychicznymi. Studenci otrzymują pomoc w wyborze programu i organizacji studiów. Wsparcie otrzymują też osoby niepełnosprawne.

Zasygnalizowane problemy zainspirowały wiele późniejszych analiz, wskazujących na potrzebę poprawy jakości kształcenia tej grupy studentów. Wymienić tu należy badania Fiony Simmons i Chrisa Singletona (2000) na temat umiejętności czytania ze zrozumieniem studentów z dysleksją. W badaniach brało udział 10 studentów z dysleksją i 10 studentów bez zaburzeń dyslektycznych. Zadaniem badanych było przeczytanie tekstu składającego się z 655 słów i odpowiedzenie na przygotowane pytania. Studenci z dysleksją uzyskali niższe wyniki od grupy kontrolnej. Przyczynami tego, według badających, są: nieautomatyzowane procesy werbalizacji osób dyslektycznych oraz deficyty pamięci<sup>11</sup>.

Badania Margaret Snowling, Kate Nation, Philippa Moxhama, Alison Gallagher i Uty Frith podejmują zagadnienie umiejętności przetwarzania fonologicznego u dyslektycznych studentów<sup>12</sup>. W badaniach brało udział 14 dyslektycznych studentów z uniwersytetów znajdujących się na północy Anglii.

Badania potwierdzają klasyczne problemy występujące u osób z dysleksją, a więc trudności z czytaniem wraz ze współtowarzyszącymi im zaburzeniami w pisowni:

- Wynik powyżej przeciętnej, podobnie jak u dzieci, osiągają dyslektyczni studenci w niewerbalnej części Skali Inteligencji Wechslera. W tej skali studenci dyslektyczni nie różnią się od grupy kontrolnej.

---

<sup>10</sup> C.H. Singleton, *Dyslexia in Higher Education: Policy, Provision and Practice (The National Working Party on Dyslexia in Higher Education)*, University of Hull, Hull 1999.

<sup>11</sup> F. Simmons, Ch. Singleton (Department of Psychology, University of Hull, UK), *The Reading Comprehension Abilities of Dyslexic Students in Higher Education*, „Dyslexia” 2000, nr 6, s. 178–192.

<sup>12</sup> M. Snowling, K. Nation, P. Moxham, A. Gallagher, U. Frith, *Phonological processing skills of dyslexic students in higher education: a preliminary report*, „Journal of Research in Reading” 1997, vol. 20, issue 1.

- Zadania analizy i syntezy słuchowej dyslektyczni studenci wykonują poniżej normy wiekowej i wymagań stawianych na tym etapie edukacyjnym. Okazało się jednak, że statystyczna różnica w tym zadaniu nie jest istotnie znacząca.
- O wiele więcej problemów, niż grupie kontrolnej, sprawiło dyslektycznym studentom ciche czytanie (*reading non-words*), ale przepisywanie (*non word spelling*) stanowiło trudność o podobnym stopniu dla obu grup.

Jedną z hipotez dysleksji, przekonującą, że deficyt fonologiczny nie ustępuje nawet w dorosłości, potwierdzili badacze – J. Hatcher, M.J. Snowling i Y.M. Griffiths<sup>13</sup>, badając 23 dyslektycznych studentów i 50 studentów niewykazujących w karierze szkolnej żadnych problemów z czytaniem. Ich badania miały także pokazać możliwości diagnozowania dysleksji w szkołach wyższych. Ostateczne analizy prowadzą do dwóch zasadniczych konkluzji. Po pierwsze, studenci dyslektyczni, badani standardowymi testami inteligencji, testami czytania, poprawnej pisowni i liczenia, znacząco nie różnili się od grupy kontrolnej w zakresie myślenia konwergencyjnego, posiadali jednak obniżone wyniki w czytaniu i pisanu. Po drugie, autorzy badań są zgodni, że w 95% dysleksję w szkole wyższej można zdiagnozować 4 testami: czytaniem cichym, testami pisowni, przepisywaniem, pisanem z pamięci.

Kolejne badania – Rodericka I. Nicolsona oraz Angela J. Fawcetta – podobnie jak wcześniejsze, koncentrują się wokół diagnozy osób z dysleksją znajdujących się na studiach<sup>14</sup>. Autorzy badań zmodyfikowali powszechnie stosowany w Anglii *The Dyslexia Screening Test* (DST) do badań osób dorosłych. Test nosi nazwę *The Dyslexia Adult Screening Test* (DAST) i składa się z 11 podtestów, z których 9 identyfikuje specyficzne trudności, a 2 nastawione są na pokazanie mocnych stron osób z dysleksją (podtest 8 i 11). Badacze uważają, że standardowa pełna diagnoza psychologiczna i pedagogiczna pochłania wiele czasu i pociąga za sobą duże nakłady finansowe. Stworzenie narzędzia, które pozwoli skutecznie i szybko zdiagnozować dysleksję, ułatwi uruchomienie w planie studiów specjalnych programów terapeutycznych dla tej grupy studentów.

Badacze proponują dwuetapowy proces diagnozy. W pierwszej fazie badania polegają na wstępnej diagnozie, którą przeprowadza najczęściej opiekun roku. Dzięki obserwacji i współpracy z nauczycielami akademickimi formułuje on diagnozę o „ryzyku dysleksji” utrudniającym studiowanie. Informacje pozyskane przez niego w drugim etapie przekazane zostają psychologowi, który jako profesjonalista w tym zakresie dokona szczegółowej analizy trudności i opracuje indywidualny program pracy z takim studentem.

W Polsce, jako pierwsze, problemem diagnozy osób dorosłych zainteresowały się Marta Bogdanowicz i Grażyna Krasowicz (1996), które sprowadziły i przetłumaczyły Kwestionariusz Objawów Dysleksji u Dorosłych autorstwa M. Vinegrada<sup>15</sup>. Kwestio-

---

<sup>13</sup> J. Hatcher, M.J. Snowling, Y.M. Griffiths (Department of Psychology, University of York), *Cognitive assessment of dyslexic students in higher education*, „British Journal of Educational Psychology” 2002, nr 72, s. 119–133.

<sup>14</sup> R.I. Nicolson, A.J. Fawcett (University of Sheffield), *Development of objective procedures for screening and assessment of dyslexic students in higher education*, „Journal of Research in Reading” 1997, vol. 20, issue 1.

<sup>15</sup> M. Bogdanowicz, G. Krasowicz, *Kwestionariusz Objawów Dysleksji u Dorosłych*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Gdańsk–Lublin 1996 (oryginał: M. Vinegrad, *A revised adult dyslexia check list*, „Education” 1994, nr 48).

nariusz ten jest narzędziem wstępnej diagnozy zaburzeń dyslektycznych dla dorosłych. Anna Brzezińska, Dorota Rospierska i Arleta Zysko dokonały modyfikacji tego narzędzia na podstawie oryginału – *A revised adult dyslexia check list* M. Vinegrada. Tak powstało narzędzie KODD-R, które po dodaniu nowej kategorii – zaburzeń pamięci słuchowej – składa się w ostatecznej wersji z 35 pytań. Pytania reprezentują osiem kategorii przejawów dysleksji:

1. Zaburzenia artykulacji i ekspresji mowy.
2. Zaburzenia rozumienia mowy.
3. Zaburzenia motoryczne.
4. Zaburzenia lateralizacji.
5. Specyficzne zaburzenia czytania.
6. Zaburzenia umiejętności arytmetycznych.
7. Trudności ortograficzne.
8. Zaburzenia pamięci słuchowej<sup>16</sup>.

Autorki badań przyznają, że kwestionariusz ten ma być jedynie narzędziem wstępnej oceny ewentualnych trudności, nie zaś właściwej diagnozy<sup>17</sup>. W trakcie badań okazało się, że osoby z niepełnym wykształceniem wyższym ujawniły liczne zaburzenia ortograficzne oraz w zakresie ekspresji mowy, czytania i pamięci słuchowej, które były znacząco wyższe niż u osób z tytułem magistra. Doświadczenie powyższych zaburzeń utrudniło bądź uniemożliwiło zakończenie studiów oraz napisanie pracy magisterskiej, konkludują autorki<sup>18</sup>. Szczególnie zaburzenia pamięci słuchowej, oparte na modalności słuchowej i wiążące się z pamięcią krótkotrwałą, wskazują na występowanie dysleksji. Ponadto osoby z maturą wykazywały bardziej znaczące zaburzenia czytania i rozumienia mowy niż osoby z wykształceniem wyższym<sup>19</sup>. Tak uformowana kariera edukacyjna, z wpisanymi w nią porażkami, niemożność doprowadzenia spraw do końca nie rokuje sukcesów zawodowych jednostki. Odpowiednio wczesne wykrycie problemów dyslektycznych podczas studiów pomogłoby je przezwyciężyć, podsumowują autorki narzędzia<sup>20</sup>.

Sytuacja studenta z dysleksją w Polsce jest trudna. Nie stoją za nim żadne akty prawne ani przede wszystkim wystarczająca świadomość nauczycieli akademickich na temat mechanizmów i objawów dysleksji występujących u osób dorosłych (studentów).

Jak zaznacza Marta Bogdanowicz, od lat zajmująca się zagadnieniem dysleksji, nie ma jakichkolwiek regulacji prawnych w tym zakresie<sup>21</sup>. Student z dysleksją, z zaświadczeniem lub bez zaświadczenia, jeśli podoła wymaganiom egzaminu wstępnego i zostanie przyjęty na wybrany przez siebie kierunek studiów, w sytuacji problemowej uzależniony jest od dobrej woli prowadzących, respektujących zaświadczenie o dysleksji.

Obecnie brak jest w Polsce statystyk przedstawiających liczbę osób z dysleksją, studiujących na polskich uczelniach. Wiemy natomiast, ile studiuje osób niepełno-

<sup>16</sup> A. Brzezińska, D. Rospierska, A. Zysko, *Objawy dysleksji u osób dorosłych – wyniki badań pilotażowych*, „Forum Oświatowe” 2003, nr 2(29).

<sup>17</sup> Tamże, s. 82–83.

<sup>18</sup> Tamże, s. 84.

<sup>19</sup> Tamże, s. 84.

<sup>20</sup> Tamże, s. 85.

<sup>21</sup> <http://dysleksja.univ.gda.pl/forum8.html> (strona internetowa Polskiego Towarzystwa Dysleksji – forum).

sprawnych. Ci ostatni mają jasno określone zasady przyjęć i warunki studiowania na poszczególnych wyższych uczelniach. Zaznaczyć jednak trzeba, że część uczelni zajmuje się dość pobieżnie problemem studentów niepełnosprawnych (być może z przyzmuśu) bądź w ogóle to zagadnienie nie leży w sferze ich zainteresowań. Czasami dochodzi wręcz do paradoksów. W budynkach uczelni znajdują się toalety dla niepełnosprawnych ruchowo, ale nie ma windy, która pozwoliłaby im bez przeszkód dostać się na dany poziom. Udogodnienia, które najczęściej uczelnie mogą zapewnić przy egzaminie wstępnym, obejmują: egzamin w języku Braille’a, egzamin w druku powiększonym, egzamin przy wykorzystaniu komputera z przystawką mówiącą lub z pomocą lektora, przewodnika na czas egzaminu, przedłużony czas trwania egzaminu, zamiana formy egzaminu ustnego na pisemny, jeżeli wymaga tego niepełnosprawność.

Natomiast urządzeniami dostosowanymi do potrzeb osób niepełnosprawnych są: pracownia komputerowa przystosowana dla niewidomych i niedowidzących, biblioteka książki mówionej – dostępne są jedynie poszczególne woluminy, książki i inne wydawnictwa w wersji elektronicznej w postaci wirtualnej biblioteki i literatury polskiej.

Ponadto niektóre uczelnie udzielają stypendiów specjalnych ze względu na niepełnosprawność, a także każda uczelnia powinna posiadać pełnomocnika ds. osób niepełnosprawnych, do którego zadań należy inicjowanie współpracy z PFRON-em i dostosowywanie warunków studiowania do różnych rodzajów niepełnosprawności<sup>22</sup>. Problem niepełnosprawności w kształceniu na różnych poziomach, także wyższym, jest ciągle zauważany i dyskutowany, o czym świadczy zorganizowana w maju 2005 roku we Wrocławiu konferencja na temat: „Niepełnosprawny a edukacja – czy coś się zmieniło?”<sup>23</sup>.

Kampania Polskiego Towarzystwa Dysleksji w latach 1997–2000 zatytułowana: „Prawa ucznia dyslektycznego w szkole” przyczyniła się do poprawy sytuacji ucznia ze specyficznymi trudnościami w szkole. Rozpoczęto szerokie działania informujące i legislacyjne. W wyniku tych prac miały ostatecznie powstać prawa ucznia dyslektycznego, respektowane przez każdego nauczyciela na etapie szkoły podstawowej i średniej.

Ze względu na status uczniów ze **specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**<sup>24</sup> i kierując się doświadczeniami innych państw, sformułowano kilka praw ucznia dyslektycznego w szkole. Należą do nich:

---

<sup>22</sup> <http://www.niepelnosprawni.info/labeo/app/cms/x/5266>.

<sup>23</sup> Konferencja została zorganizowana z okazji Europejskiego Dnia Protestu Przeciw Dyskryminacji Osób Niepełnosprawnych przez Międzynarodowy Instytut Studiów nad Kulturą i Edukacją oraz Instytut Pedagogiki Specjalnej DSWE TWP we Wrocławiu.

<sup>24</sup> Warunkowały to dokumenty:

- 1976 – Stany Zjednoczone Ameryki Północnej – Public Law 94–142 – Education for All Handicapped Children Act,
- 1981 – Wielka Brytania – Education Act (na podstawie dokumentu: Warnock Report – 1978),
- Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ, 20 listopada 1989) – Polska, podpisano 26 stycznia 1990, ratyfikowano 7 czerwca 1991. Oświadczenie rządowe z dnia 30 września 1991; Dz.U. z 23 grudnia 1991, Nr 120 poz. 527: art. 28, pkt 1: „Państwa – Strony uznają prawo dziecka do nauki na zasadzie równych szans, które należy rozumieć jako prawo dziecka do edukacji z uwzględnieniem stopniowego wyrównywania różnic między uczniami, stworzenia równoważnych warunków edukacyjnych [...]”. Art. 29, p. 2: „Państwa – Strony są zgodne, że nauczanie dziecka będzie ukierunkowane na: [...] rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie jego osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych, dostosowanie do jego potencjalnych możliwości [...]”.

- możliwość zdawania egzaminu w formie ustnej (zastąpienie pisemnej formy egzaminu egzaminem ustnym jest praktykowane w takich krajach, jak Szkocja, Dania, Grecja, Czechy, Węgry i Brazylia),
- przeprowadzanie egzaminu pisemnego, podczas którego zadania są głośno odczytywane przez osobę egzaminującą bądź podawane z dyktafonów (Szkocja, Dania),
- wydłużony o 30% czas trwania egzaminu pisemnego (Szkocja, Dania),
- ocenianie pracy pisemnej głównie pod względem merytorycznym, zaś błędy w zapisie wyrazów oceniane jakościowo (rodzaj i nasilenie błędów), co nie wpływa istotnie na ocenę pracy (Austria, Dania, Niemcy, Luksemburg, Szkocja, Słowacja, Holandia, Nowa Zelandia),
- nieocenianie pracy pisemnej ze względu na poziom graficzny i estetyczny (ewentualnie ocena jakościowa, opisowa), dopuszcza się możliwość pisania pracy na maszynie lub na komputerze (Szkocja, Norwegia, Anglia)<sup>25</sup>.

Ostatecznie jednak Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych w rozdziale 4, § 32 p. 1 mówi:

„Uczniowie (słuchacze) z dysfunkcjami mają prawo przystąpić do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach i formie dostosowanych do ich dysfunkcji, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej publicznej poradni specjalistycznej” (tabela 1 i 2).

Tabela 1

Sposoby dostosowywania warunków egzaminacyjnych (sprawdzian i egzamin gimnazjalny)

Występujące trudności	Sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych
Problemy z czytaniem i rozumieniem tekstu, problemy emocjonalne i trudności z koncentracją uwagi	Możliwość pisania sprawdzianu w oddzielnej sali, w której członek komisji egzaminacyjnej na początku jeden raz głośno odczyta instrukcję, tekst wstępny oraz treść zadań, a uczniowie będą mogli równocześnie śledzić wzrokiem tekst zapisany w arkuszu.
Wolne tempo czytania i pisania	Wydłużenie czasu pisania o 50% (czas przeznaczony na jednorazowe głośne odczytanie instrukcji, tekstu wstępnego oraz poleceń nie będzie wliczany do czasu rozwiązywania zadań).
Niski poziom graficzny pisma	Pisanie samodzielnie formułowanych odpowiedzi do zadań drukowanymi literami, co zwiększa czytelność pisma
Problemy z koncentracją uwagi i spostrzeganiem	Możliwość pracy z arkuszem pisanym bezszeryfową czcionką 14 pkt.
Problemy ze stosowaniem zasad ortografii i interpunkcji, z prawidłowością graficzną obliczeń i orientacją przestrzenną	Możliwość specjalnego kodowania karty odpowiedzi, aby zadania, w których uczeń samodzielnie formułuje wypowiedź, mogły być sprawdzane z uwzględnieniem kryteriów dostosowanych do dysfunkcji uczniów.

<sup>25</sup> Na podstawie literatury oprac. M. Bogdanowicz.



Występujące trudności	Sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych
Problemy z koncentracją uwagi i orientacją przestrzenną oraz zaburzenia percepcji wzrokowej	Możliwość zaznaczania przez uczniów odpowiedzi do zadań zamkniętych bezpośrednio na arkuszach; po zakończeniu sprawdzianu członkowie komisji egzaminacyjnej przenoszą na karty odpowiedzi odpowiednie zaznaczenia uczniów (dotyczy tylko głębokiej dysleksji).

Tabela 2

Sposoby dostosowywania warunków egzaminacyjnych (matura)

Występujące trudności	Sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych
Dysleksja rozwojowa – dysgrafia – dysortografia	Możliwość pisania literami drukowanymi lub z użyciem komputera, poziom graficzny pisma nie jest brany pod uwagę.  W zadaniach otwartych nie bierze się pod uwagę błędów w pisowni, praca oceniana jest na podstawie treści wypowiedzi pisemnej.

Kontynuacja respektowania tych praw w szkołach wyższych, szczególnie praw do: wydłużonego o 30% czasu wykonania egzaminu pisemnego, możliwości zdawania egzaminu w formie ustnej, ocenianie pracy pisemnej głównie pod względem merytorycznym, pozwoliłaby dużej części przyszłych i już studiującym osobom z dysleksją rozpocząć i zakończyć studia.

## Podsumowanie

Sygnatariusze dokumentu „Ku Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Człowieka dla Osób z Zaburzeniami” zaznaczają we wstępie:

„My, ludzie bez zaburzeń, sprawiamy najwięcej problemów ludziom z zaburzeniami. Nie projektujemy środowiska z myślą o takich ludziach. Nie przystosowujemy naszego systemu kształcenia do różnych sposobów uczenia się [...] Jest to oświadczenie wyjaśniające w imieniu nas wszystkich, dlaczego ludzie z zaburzeniami pozostają na marginesie”<sup>26</sup>.

Powyższy dokument, nazywany Deklaracją Praw Osób z Zaburzeniami, w artykule 1 zaznacza:

„[...] wszyscy ludzie, z zaburzeniami i bez zaburzeń, są urodzeni równymi i z takim samym niepodważalnym prawem do życia i dobrobytu, odpowiedniego wykształcenia i pracy, a także prawem do samostanowienia, niezależnego życia i aktywnego uczestnictwa we wszystkich aspektach życia społeczeństwa”.

<sup>26</sup> H.A. Sayles, *Dysleksja*..., dz. cyt., s. 292–293.

### Artykuł 13 brzmi:

„Strony podejmują wszelkie konieczne kroki, aby wyeliminować dyskryminację osób z zaburzeniami i zapewnić, w warunkach równości i równych szans, ich integrację, możliwość kontynuowania uczestnictwa w formalnym kształceniu na wszystkich poziomach [...] strony uznają, iż każde dziecko posiada niepowtarzalne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie uczenia się, i w związku z tym, system kształcenia powinien być tak zaprojektowany, aby dostarczać kompletnych ocen i tworzyć odpowiednie programy edukacyjne przystosowane do szerokiej różnorodności tych cech i potrzeb”.

Dysleksja przejawia się w odmiennym sposobie uczenia się, ale także w zaburzeniach procesu uczenia się.

Parlament Europejski po zapoznaniu się z dokumentem United Nations (UN) – „Ku Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Człowieka dla Osób z Zaburzeniami” – przedstawił sprawozdanie z własnych działań na tym polu i zadeklarował

„potrzebę, aby cele nakreślone w Konwencji UN stały się obowiązującym prawem na poziomie międzynarodowym; aby osoby z zaburzeniami stały się priorytetem agend politycznych, aby na świecie istniał stały mechanizm monitorowania praw człowieka w przypadku osób z zaburzeniami, i aby zapewnić zaangażowanie tych osób i ich organizacji oraz odpowiednich organów w kształtowanie polityki na poziomie krajowym i międzynarodowym”<sup>27</sup>.

Dokumenty te powinny być podstawą do formułowania i ustanawiania praw osób z dysleksją, szczególnie w trakcie prac nad ustawodawstwem dotyczącym praw osób z zaburzeniami i/lub osób ze specjalnymi potrzebami w zakresie kształcenia.

### Literatura

- Bogdanowicz M., *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000a, nr 5.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, „Logopedia” 2000b, t. 28.
- Bogdanowicz M., Krasowicz G., *Kwestionariusz Objawów Dysleksji u Dorosłych*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Gdańsk–Lublin 1996.
- Brzezińska A., Rospierska D., Zysko A., *Objawy dysleksji u osób dorosłych – wyniki badań pilotażowych*, „Forum Oświatowe” 2003, nr 2 (29).
- Fawcett A.J., Nicolson R.I., *The Dyslexia Screening Test (DST)*, The Psychological Corporation (Europe), London 1996.
- Hatcher J., Snowling M.J., Griffiths Y.M., *Cognitive assessment of dyslexic students in higher education*, „British Journal of Educational Psychology” 2002, nr 72, s. 119–133.
- Kaja B., *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, Bydgoszcz 2001.
- Leong C.K., *Children with Reading Disabilities*, Amsterdam 1987.
- Nicolson R.I., Fawcett A.J., *Development of objective procedures for screening and assessment of dyslexic students in higher education*, „Journal of Research in Reading” 1997, vol. 20, issue 1.
- Rack J., *Issues in the assessment of developmental dyslexia in adults: Theoretical and applied perspectives*, „Journal of Research in Reading” 1997, nr 20(1), s. 66–76.

---

<sup>27</sup> Tamże.

- Salyles H.A., *Dysleksja i inne zaburzenia uczenia w Europie*, [w:] A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
- Simmons F., Singleton Ch., *The Reading Comprehension Abilities of Dyslexic Students in Higher Education*, „Dyslexia” 2000, nr 6, s. 178–192.
- Singleton C.H., *Dyslexia in Higher Education: Policy, Provision and Practice (The National Working Party on Dyslexia in Higher Education)*, University of Hull, Hull 1999.
- Snowling M., Nation K., Moxham P., Gallagher A., Frith U., *Phonological processing skills of dyslexic students in higher education: a preliminary report*, „Journal of Research in Reading” 1997, vol. 20, issue 1.
- Stephens C. (ed.), *Dyslexic Students in Higher Education*, Huddersfield: Skill and University of Huddersfield, s. 9–18.
- Vinegrad M., *A revised adult dyslexia check list*, „Educare” 1994, nr 48.
- Wszeborowska-Lipińska B., *Konferencja na temat: Dysleksja w szkole wyższej (Dyslexia in Higher Education)*, University of Huddersfield, Anglia 24 stycznia 1996 roku, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 4.

Strony internetowe:

<http://dysleksja.univ.gda.pl/forum8.html> (strona internetowa Polskiego Towarzystwa Dysleksji – forum).

<http://www.niepelnosprawni.info/labeo/app/cms/x/5266>.

